

Fortalecimiento de la lectura mediante la interacción familiar: programa PROLECS-UNA

Investigación
arbitrada

Reading strengthening through family interaction: a PROLECS-UNA programme

Teresa Molina Gutiérrez
teresaj.molina@gmail.com

Bileide del Valle Rendón
brendon.una.edu.ve@gmail.com
Universidad Nacional Abierta
Centro Local Mérida
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 15/04/2016
Aceptado para publicación: 25/05/2016



Resumen

El presente artículo describe la incidencia del Programa de Lectura y Escritura a Distancia para los Niños de la Universidad Nacional Abierta (PROLECS-UNA) en el desarrollo de las competencias lectoras. El método usado fue la resolución de problemas, los informantes clave fueron 21 estudiantes, 2 facilitadores y 17 padres y representantes. Los datos se recolectaron mediante una prueba diagnóstica, lecturas y prueba final para medir comprensión lectora. Los resultados indican que si bien el avance de los participantes en las habilidades lectoras no alcanzó niveles óptimos, quedó evidenciada la importancia del PROLECS como innovación que ofrece una metodología acertada para desarrollar la lectura e incorporar a la familia como acompañantes efectivos.

Palabras Clave: PROLECS, lectura, niveles de comprensión lectora, interacción familia-institución educativa.

Abstract

This article describes the impact of the Reading and Writing Distance Education Programme aimed for children of the Universidad Nacional Abierta (PROLECS-UNA) regarding the development of reading skills. The method used was the Problem-solving method, the sample consisted of 21 students, 2 facilitators and 17 parents. The data was collected through a diagnostic test, readings and a final test to evaluate reading comprehension. Results show that even when the performance of the participants when it came to reading skills was no ideal, it highlighted the importance of PROLECS as an innovative programme that provides a proper methodology to develop reading skills by the inclusion of the family as a valuable asset.

Keywords: PROLECS, reading, reading comprehension levels, family-institution interaction.

Introducción

La sociedad moderna es incidida abiertamente por la cultura mediática, ello obliga a los ciudadanos a buscar destrezas para enfrentar con éxito el manejo básico de las claves de la comunicación, lo que les garantiza un desempeño competente. Esta dinámica ha conducido a una revalorización social de la lectura y escritura, ya que ambos procesos tienen una importante repercusión en la formación académica, ello justifica ampliamente la inversión de esfuerzos para desarrollar metodologías que permitan mejorar su enseñanza y aprendizaje.

Una de esas iniciativas es el programa de lectura y escritura de la Universidad Nacional Abierta (PROLECS-UNA) que tiene como propósito fundamental el desarrollo de una serie de actividades bajo la modalidad a distancia para así estimular y favorecer la lectura y la escritura en los niños, las niñas y los jóvenes participantes, a partir de la interacción con el grupo familiar. Se entiende la lectura, no como un proceso de decodificación, sino de comprensión, así como la puerta fundamental hacia el conocimiento y además un medio para la recreación.

El contexto referido permite precisar que la finalidad de este estudio es analizar las repercusiones del PROLECS en el desarrollo de las competencias lectoras en un grupo de niños y jóvenes participantes del Centro Local Mérida. Para lograr esa meta la investigación se estructura en: introducción, descripción del problema, sustentos teóricos, metodología, resultados, conclusiones y referencias.

Descripción del Problema

Son múltiples las razones que sostienen la relevancia de los procesos de lectura y escritura, lo que justifica una especial atención a su enseñanza, uno de las más importantes para nuestros intereses es que en ambos procesos se asientan los principios educativos y en estos, a su vez, se cultivan valores, conductas y posturas que delimitan la sociedad que se quiere construir. En resumen, se desarrollan capacidades y habilidades esenciales para el crecimiento personal, social y profesional.

La lectura y escritura no son sólo técnicas de decodificación, sino medios de comunicación en sí mismos que suponen una gran complejidad, por lo que un camino prometedor para consolidar las competencias lectoras y escritoras es implementar una pedagogía que abarque los diversos códigos y formatos que vehiculizan la comunicación humana en la época actual. Ser un escritor competente es una tarea fundamental en la vida académica y de acuerdo con Bolívar y Beke (2011), tanto la lectura, como la escritura son prácticas sociales y modos de interacción social que tienen una repercusión determinante en los procesos de formación académica.

Investigadores como Arnaez (2009), Del Valle (2007), Martínez (2002) han ahondado sobre la importancia de la enseñanza de la lectura y de la escritura y en la necesidad de renovar las propuestas pedagógicas; han concebido a la primera como la capacidad para comprender significados y a la segunda como una habilidad basada en procesos. En el mismo sentido, Hernández (2005) da relevancia a los estudios sistemáticos sobre los aportes de corrientes teóricas como la psicolingüística, el análisis del discurso y el constructivismo. Estos enfoques han aclarado significativamente el rol del sujeto que aprende, los subprocesos y estrategias involucradas en los procesos de lectura y escritura, así como también han contribuido con propuestas para mejorar la enseñanza en el entorno escolar.

Es obvia la importancia del rol que cumple la institución educativa en garantizar el logro de las habilidades escritoras y lectoras, ello determina la necesidad de ganar complementariedad y cohesión con todos los colaboradores de su función formadora y uno de los más importantes es la familia. Es por ello que las instituciones

educativas, en sus planes de estudio, siempre deben contemplar actividades académicas sistemáticas en las que se involucre la familia.

Es muy cierto que los cambios experimentados en las estructuras sociales han influido en reestructurar el rol que cumplen los padres en la educación de sus hijos. Al respecto, el entorno familiar es decisivo para fomentar los valores culturales y sociales, por lo tanto, es el mejor aliado para apoyar las actividades que incentiven los hábitos lectores y escritores.

En lo que respecta a los aportes teóricos sobre la necesidad de desarrollar un enfoque integral en el cual la escuela y la familia se propongan objetivos comunes y se articulen para apoyar las actividades escolares y especialmente las que fomentan la lectura y escritura, son relevantes los estudios de Navarro, Vaccari y Canales (2001). Para ellos es básico que los padres puedan ser capacitados para que ofrezcan ambientes de aprendizajes agradables, entretenidos, sin obligaciones y sin imposiciones. Entonces, es importante que los integrantes del grupo familiar se involucren en las actividades lectoras y escritoras de manera espontánea y divertida.

Convencidos de la importancia de comprometer el binomio familia-institución educativa con el desarrollo de la lectura y la escritura, bajo la modalidad a distancia, la Universidad Nacional Abierta (UNA), a través del Rectorado, implementa el Programa de Lectura y Escritura a Distancia para los Niños de la UNA (PROLECS-UNA). Éste es del tipo innovaciones de resolución de problemas y contempla cuatro fases que permiten su consolidación como innovación educativa: sensibilización, aplicación, expansión e institucionalización. Su finalidad es “fortalecer la relación entre la familia y la lengua escrita” (Estéfano, Guía y Martín, 2006), para lo cual se ofrecen, atendiendo a las edades, escolaridad e intereses de los participantes, un conjunto de experiencias recreativas y lúdicas a distancia para desarrollar competencias lectoras y escritoras. El programa se apoya en la teoría socioconstructivista de Vygotsky (1979), se efectúan algunas actividades presenciales, con el predominio de la modalidad a distancia y se inician dependiendo de los resultados de la evaluación diagnóstica del desempeño individual. Como elemento fundamental hay una interacción importante entre el niño y el adulto que le apoya, pues éste es concebido como un mediador “entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación por parte del niño” (Estéfano, Guía y Martín, 2006, p.15)

Luego de cumplir las fases preliminares de aplicación del programa, se siguió con la etapa de expansión, la cual permitió hacerlo llegar a algunos Centros Locales distribuidos en el ámbito nacional, es por ello que este estudio tiene por finalidad dar a conocer los resultados obtenidos, producto de su implementación en el Centro Local Mérida, para el año 2011.

Objetivo General

Describir la incidencia del programa PROLECS-UNA en el desarrollo de las competencias lectoras, en un grupo de niños y jóvenes del Centro Local Mérida

Objetivos Específicos:

1. Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los participantes del programa.
2. Implementar estrategias, con el acompañamiento del adulto, para desarrollar las competencias lectoras.
3. Evaluar la repercusión del PROLECS en la consolidación de las habilidades lectoras.

Sustentos Teóricos

Estudiosos del aprendizaje de la lectura como Braslavsky, (1996); Solé, (1992); entre otros, han concluido que este proceso cognitivo se relaciona con cada aprendiz y con el mundo que lo rodea, con sus experiencias; en él intervienen aspectos de orden psicológico, biológico, social y lingüístico; es un proceso individual, pero no solitario. En el mismo sentido, autores como Smith, (1997); Cassany, Luna y Sanz, (2002); Lomas, (2006); Sánchez (2007) estudian el proceso de la comunicación y sus implicaciones en el aprendizaje de la lectura

y la escritura coincidiendo en que la lectura es algo más que una decodificación en la que autor y lector se reclaman y ambos participan en una práctica social compleja.

Estas concepciones sobre la lectura han dado razones para considerarla como un proceso interactivo en el que el nuevo modelo de lectura supone la interrelación de tres factores: el lector, el texto y el contexto. La relación entre estos tres factores influye en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades en y fuera del aula. Por esta razón se torna indispensable indagar y encontrar, por un lado, conocimientos y, por otro, procedimientos de valoración que permitan obtener una visión más estratégica de las dificultades que aparecen al evaluar la comprensión de la lectura.

Tal como lo ha señalado Vieytes y López (1992), la comprensión lectora es un proceso que implica cubrir satisfactoriamente varios niveles, pasando por la identificación de grafemas hasta la comprensión del texto como una totalidad. También coinciden en ratificar que en la comprensión de la lectura intervienen los siguientes niveles, que van a permitir un mejor y efectivo aprendizaje:

- El primer nivel “comprensión literal” se refiere a las ideas e informaciones que se extraen directamente del texto (explicitadas por el autor).
- Nivel de reorganización de la comprensión literal: se desarrolla cuando el lector reseña el texto con sus propias palabras o cuando lo expresa gráficamente a través de una serie de secuencias.
- Nivel inferencial: se concreta cuando el lector imagina aspectos que no están en el texto, pero que son coherentes con él.
- Nivel de evaluación: en este nivel se emiten juicios evaluativos, de acuerdo con valores y criterios objetivos, brindados por la experiencia o conocimiento del lector.
- Nivel de apreciación: va a la respuesta emocional y estética del lector, a su valoración subjetiva referida, determina si el texto fue o no de su agrado, si se identificó con los personajes, con cuál de ellos.
- Nivel de comprensión creadora: se consolida cuando existe la capacidad para inventar historias, tomando personajes de otro cuento o al crear historias con el mismo nudo temático de otra narración, pero con personajes diferentes.

Los aportes de Smith (1997), Goodman (1996), Solé (1994), entre otros, coinciden en la importancia de ser efectivo en cada nivel para alcanzar la comprensión global, ésta implica recolectar información, interpretar, reflexionar acerca del contenido y sobre su tipo de estructura textual. Finalmente, estos niveles se reencuentran cuando el docente formula preguntas en torno al texto. Por ejemplo, en el marco de un texto narrativo, es relativamente fácil para un alumno responder a preguntas que apuntan a la relación de los acontecimientos. Detectar hechos, enumerar acontecimientos, decir “lo que ocurre”, cuál es la “historia”, está al alcance del alumno en la inmediatez de su lectura. De allí que el estudiante es capaz de recorrer los niveles de lectura con un adulto o con sus pares que lo ayudan en la comprensión del texto.

En palabras de Pérez (2005), la lectura también se considera un comportamiento complejo que amerita el empleo de estrategias de razonamiento y de autorregulación. En lo que a las de razonamiento se refiere posibilitan elaborar un modelo de significado del texto a partir de las claves textuales, en este proceso juega un papel esencial los esquemas y estructuras de conocimiento del lector, así como las claves semánticas, sociales y gráficas que suministra el autor. Las estrategias referidas permiten que el lector se valga de las claves aportadas por el autor y que haga uso de sus conocimientos previos para inferir la significación.

Por otro lado, las estrategias de autorregulación tienen que ver con la capacidad del lector de auto-controlar sus avances en el proceso de elaboración del significado, ello permite detectar las dificultades confrontadas y usar mecanismos de rectificación.

Sobre el programa de lectura y escritura de la Universidad Nacional Abierta (PROLECS), es importante puntualizar que su propósito fundamental es estimular y favorecer la lectura y la escritura en los niños, las niñas y los jóvenes participantes, a partir de la interacción con el grupo familiar, a través del desarrollo de una serie de actividades bajo la modalidad a distancia. Este proyecto se administra y evalúa a través de un facilitador que

promueve interrogantes de acuerdo con los niveles de comprensión de la lectura; invita a extraer conclusiones del tema, de acuerdo con el propósito, y a hacer reflexiones sobre lo aprendido con el texto y con la discusión. Actividades de aprendizaje que cuentan con el monitoreo y el apoyo de la familia.

En lo que respecta a la familia, Burrows y Olivares (2006), Vance, Smith y Murillo (2007) la conciben como un núcleo esencial para inculcar hábitos culturales y valores sociales, además de brindar posibilidades únicas para colaborar con el proceso de formar lectores. En consecuencia, es una prioridad que las instituciones educativas creen espacios escolares acogedores para los padres y les provean información y capacitación, ello propicia que esta participación sea exitosa; especialmente se debe incrementar la efectividad de los padres en las actividades lectoras que el niño debe efectuar fuera de la escuela.

Metodología

Tipo y diseño de la investigación

Se aplicó un programa, que puede calificarse como una innovación del tipo de resolución de problemas. Se complementa con la modalidad a distancia, con actividades presenciales y el apoyo por la familia; su finalidad fue desarrollar las competencias lectoras de niños y jóvenes en el Centro Local Mérida.

De acuerdo con Ferreiro (2006), el método de resolución de problemas permite la identificación y solución de problemas con un enfoque pedagógico, da relevancia al trabajo individual y en pequeños grupos cooperativos. Asimismo, destaca el papel protagónico del alumno en la construcción de sus conocimientos.

Las etapas cumplidas para llevar a cabo el estudio fueron las siguientes:

1. Se convocó a los representantes para informarles sobre la aplicación del programa, el rol cumplido por estos involucró las siguientes actividades: recibir las lecturas y devolverlas en la fecha establecida, leer los textos en voz alta, entregarlo al estudiante para que efectúe la lectura correspondiente, supervisar y orientar la realización de las asignaciones y asumir una actitud de respeto ante el trabajo infantil.
2. Se aplicó una prueba diagnóstica para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes
3. El cumplimiento del programa incluyó actividades presenciales y a distancia
4. Los estudiantes realizaron en el hogar una actividad de lectura semanal, durante ocho semanas. Los textos se estructuraron así: se inicia con las instrucciones para el adulto facilitador, luego se ofrece el texto que el estudiante tiene que analizar y por último, aparecen las actividades estructuradas para desarrollar los niveles de comprensión de la lectura.
5. Los docentes asesores evaluaron semanalmente las actividades de lectura realizadas por los estudiantes
6. Concluidas las actividades se realizó una evaluación final para valorar la incidencia del programa

Informantes Clave. Quienes aportan los datos para este estudio son los niños, jóvenes, padres y representantes, así como los facilitadores, que participaron en la experiencia educativa

Tabla 1. Informantes Clave

Participantes	Niños y Jóvenes	Padres y Representantes	Facilitadores
Total	21	17	02

Fuente: Estadísticas del PROLECS, año 2011

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- Prueba diagnóstica para alumnos de primero a noveno grado. Cada prueba se organizó en siete u ocho interrogantes abiertas, adecuadas al desarrollo cognitivo y a la edad de los niños y jóvenes, su finalidad fue indagar sobre las competencias en lectura que poseen los participantes.
- Lecturas. Presentan diversos tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, entre otros) que enfatizan en actividades para estimular la imaginación como: “fantasías dirigidas, presentación de títulos y situaciones o problemas” (Leal, 2004), finalmente, se plantean ejercicios prácticos que persiguen consolidar los saberes
- Prueba final. Contiene una lectura y preguntas de desarrollo para medir la comprensión lectora.

La información se procesó mediante el análisis descriptivo-cualitativo, por lo que los datos se organizaron y se sintetizaron en unidades interpretables, es decir en categorías referidas a los niveles de comprensión lectora.

Análisis de Datos

Resultados del Diagnóstico

Teniendo en cuenta los principios teóricos ya referidos se procedió a efectuar el diagnóstico para determinar el nivel de comprensión lectora en el que se ubicó la muestra seleccionada. Ésta quedó integrada por estudiantes de educación primaria (1º a 6º) y secundaria (1er. a 3er. año).

Tabla 2. Clasificación de los informantes de acuerdo con su ubicación en los Niveles de comprensión lectora. Prueba Diagnóstica

NIVEL EDUCATIVO	MUESTRA	NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA (Vieytes y López,1992)					
		Comprensión Literal	Reorganización de la Comprensión Literal	Inferencial	Evaluación	Apreciación	Comprensión Creadora
1º	1	X					
2º	5	X					
3º	5	X					
4º	3	X					
5º	1	X					
6º	3	X					
7º	1	X					
8º	1	X					
9º	1	X					

Fuente: Prueba Diagnóstica, PROLECS, 2011

Como puede observarse en la tabla 2, se especifican los resultados del diagnóstico. La prueba efectuada consistió en entregar una lectura adecuada a la etapa del desarrollo cognoscitivo en la que se ubica cada estudiante,

con preguntas abiertas para responder. De acuerdo con Pérez (2005), este tipo de instrumento facilita que se efectúe el procesamiento de la información almacenada y se responda inmediatamente, a la vez exige como requerimiento que el estudiante utilice sus estrategias de producción.

Los resultados permiten precisar lo siguiente: Todos los sujetos evaluados se ubicaron en el nivel de comprensión literal, lo que significa que en su totalidad evidencian habilidades correspondientes al primer nivel de comprensión lectora. Sus respuestas indican que poseen dos capacidades esenciales: recordar y reconocer. Ello implica que tuvieron la habilidad de entender lo que se expresó de forma explícita en el texto, es decir, hubo reconocimiento e identificación de elementos, por ejemplo un niño de primer grado identificó con los nombres correctos las figuras presentadas. También se evidenció el reconocimiento de detalles, un estudiante de 2º grado pudo reconocer personajes, ubicó tiempo y espacio. Asimismo, algunos alumnos de 4º grado, identificaron relaciones causa-efecto, precisaron que, de acuerdo con la lectura, la actuación de un personaje obligó a otro a comportarse de una manera particular. De igual forma, los alumnos de 5º grado pudieron reconocer rasgos específicos de los personajes: *“hay que temer a los animales pequeños porque son más fuertes de lo que parecen”*. En el mismo sentido, los estudiantes de 8º grado recordaron hechos, épocas, lugares y detalles importantes.

En resumen, los datos obtenidos permitieron puntualizar la ubicación de los informantes en el nivel de comprensión lectora que facilita recuperar e identificar información específica, lo que significa que realizaron una lectura selectiva que genera estrategias de búsqueda activa, su objetivo es ubicar determinado tipo de información, es decir, datos muy puntuales suministrados por el texto.

Tabla 3. Clasificación de los informantes en los Niveles de comprensión lectora, luego de la aplicación del PROLECS

NIVEL EDUCATIVO	MUESTRA	NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN VIEYTES Y LÓPEZ					
		Comprensión Literal	Reorganización de la Comprensión Literal	Inferencial	Evaluación	Apreciación	Comprensión Creadora
1°	1	1					
2°	5	3	2				
3°	5	2	3				
4°	3	2	1				
5°	1		1				
6°	3		3				
7°	1		1				
8°	1		1				
9°	1		1				
Total	21	8 38%	13 66,6%				

Fuente: Instrumentos de evaluación del PROLECS, 2011

La tabla 3 condensa los resultados luego de haberse aplicado el programa PROLECS, el cual tuvo como elemento innovador involucrar a la familia en un acompañamiento que permitió poner en práctica actitudes y

conductas estimulantes hacia la lectura, más allá de los consejos habituales comunes en el hogar. Se pretendió que los padres se convirtieran en guías que canalizan las experiencias de los estudiantes, confirmando o rechazando sus descubrimientos. Se logró que en el hogar se diera protagonismo a la lectura a través de actividades como: ejercicios de lectura por parte de los padres, previsión de momentos para compartir la lectura en el hogar como actividad creativa y lúdica, así como dar importancia a las conversaciones que tienen como tema la discusión de las lecturas efectuadas.

Es relevante señalar que aun cuando, en este estudio, se observan los niveles jerárquicos en la comprensión, se dio relevancia al proceso interactivo entre lector, texto y contexto, así como a la construcción del significado. Aunque el texto es el estímulo, la competencia lingüística, las vivencias del lector, el pensamiento, los conocimientos y el propósito de la lectura, se consideraron esenciales para la elaboración del significado.

Los resultados obtenidos permiten realizar las siguientes precisiones: ocho estudiantes, cifra que representa el 38% del total de la muestra analizada, continúan ubicados en el nivel de Comprensión Literal. Es decir, sus habilidades les permiten captar el significado de las palabras, oraciones y cláusulas, identifican detalles y precisan espacio y tiempo, asimismo comprenden la secuencia de los sucesos.

Mientras que trece estudiantes, lo que corresponde al 66,6% del total, evidenciaron el manejo de competencias para ubicarlos en el segundo nivel de comprensión lectora, es decir en el nivel de Reorganización de la Información. Para Alliende y Condemartín (1986), en este nivel se está en capacidad de realizar procesos de clasificación y síntesis. Ello implica hacer clasificaciones: se precisan categorías para identificar objetos, personas y lugares. También se elaboran bosquejos que facilitan reproducir de forma esquemática el contenido del texto, se condensa y sintetizan ideas.

Al respecto, es importante señalar que al analizar el resultado de la actividad lectora producto del ejercicio con el texto *Si Dios quiere*, efectuado por uno de los informantes de tercer grado, se pudo determinar que muestra habilidad para hacer bosquejos, ello indica que reproduce de manera esquemática el texto. En el mismo sentido, al responder acertadamente a las preguntas formuladas evidencia que asimiló un esquema del contenido del texto. La conclusión a la que llega este mismo informante, con la orientación del papá, es que *“Dios es uno aunque aparezca en diferentes cuerpos, el que no cree en él no permanece en él”*. Ello es indicio de su capacidad para inferir algunas relaciones que no están explícitas en el texto, no obstante, no logra establecer otras importantes relaciones semánticas que se pueden deducir a partir de la globalidad textual o que se obtienen de relacionar partes del texto entre sí. Al respecto es pertinente referir la opinión de Goodman (1996) cuando señala que la formulación de inferencias facilita llenar vacíos de información textual, lo que indica que se está construyendo la interpretación, sin embargo, lograr la construcción global del significado requiere que se formulen varias inferencias y que éstas se relacionen.

Por otra parte, un estudiante de cuarto grado al realizar la lectura sobre la historia de *Guillermo Tell*, clasificó los personajes por sus características de comportamiento: *“hombre con malos sentimientos”, “el padre era el mejor en el uso del arco y la flecha.”* Este informante, al responder las preguntas sobre el texto *¿Quién inventó el avión?*, mostró habilidades para condensar el contenido de la lectura: el invento del avión es importante porque *“es un medio de transporte más rápido y sofisticado”*.

Asimismo, un estudiante de sexto grado, al analizar el texto *El árbol de las raíces en el suelo*, efectuó la inferencia apropiada: *“no importan que las personas, cosas, animales o plantas sean altas o bajas, si no tienen importancia por lo que son”*. Ha encontrado acertadamente las relaciones lógicas o semánticas entre las proposiciones que integran el texto.

También es significativo comentar que un participante de noveno grado, al trabajar la lectura *Domingo Siete*, y ante la solicitud de que evaluara la actitud del campesino al enfrentarse a personajes peligrosos como las brujas, puntualizó: *“Está bien porque no lo hizo con malas intenciones, aunque pudo tener más prudencia”*, a pesar de que concluye acertadamente la necesidad de ser prudente ante personajes que son de cuidado, como las brujas, no plantea otras importantes inferencias que se desprenden de la significación global del texto.

Aun cuando no se observa el despliegue de habilidades necesarias que permitieran ubicar a los informantes en niveles de comprensión más avanzados, es obvio que algunos de ellos evidenciaron que comprendieron las ideas principales y percibieron sus interrelaciones, para lo cual es necesario producir información que no está explícitamente presentada en el texto, de igual manera, pudieron acudir a su conocimiento para efectuar inferencias y llenar algunos vacíos semánticos encontrados.

Conclusiones

Abordar los procesos de lectura y escritura pasa por asumirlos como procesos complementarios, no excluyentes y sucesivos; lo que nos permite comprender que un considerable porcentaje (38%) de los informantes, permaneció ubicado en la fase inicial, en la que se realiza un esfuerzo por abordar los elementos que integran el todo significativo. Mientras que el 66.6% sólo se pudo ubicar en el nivel de reorganización de la información, de lo que se desprende que ninguno de ellos alcanzó las competencias requeridas para que se le clasificara en los niveles: inferencial, evaluativo, de apreciación y de comprensión creadora. Estos resultados no tan satisfactorios indican que es necesario invertir una mayor cantidad de tiempo en el entrenamiento y profundizar en las estrategias de mediación requeridas, aspectos remediales que seguramente favorecerían apropiarse de ciertas condiciones lecturales y cognitivas que permiten avanzar en el proceso lector. Esto justifica que un número representativo de los participantes no pudiera consolidar el manejo de la inferencia de detalles adicionales, de ideas principales y secundarias o moralejas que no están presentes en el texto. De igual manera, aún no se han consolidado las habilidades para la organización de las ideas secundarias, si no aparecen ordenadas en el texto y hay poca capacidad para la inferencia de características o cualidades de los personajes implícitas en la lectura.

En cuanto a las inferencias sobre relaciones lógicas que incluyen causas físicas, psicológicas, motivos, posibilidades y la reflexión sobre la forma del texto para comprender la macroestructura semántica y discursiva del texto; en esta aproximación, no se hicieron presentes, pues, para ello es necesario un distanciamiento del texto que permita realizar inferencias sobre referencias pronominales, ambigüedades léxicas, relaciones entre los elementos oracionales, entre otros, lo cual es posible con un ejercicio continuo, acompañamiento efectivo y desarrollo biológico. De igual manera, hubo una evidente dificultad para acceder al nivel de síntesis, en el que se recompone el todo a partir de los datos obtenidos y fue más cuesta arriba alcanzar el nivel de la crítica, en el que se persigue apreciar el sentido y la cualidad del texto.

Los resultados que se presentan pueden tener su origen en los tipos de textos manejados, así como en el tipo de evaluación implementado, los cuales involucran aspectos que evidencian que se concibe la lectura como un conjunto de habilidades y descuidan abordar la comprensión como un proceso global. Esto incide en que se establezcan motivos muy específicos y se direccionen los propósitos de la lectura, asimismo, las preguntas formuladas para evaluar la comprensión lectora, en un alto porcentaje, incitan respuestas textuales, sin permitir otra posibilidad, por lo que predomina la comprensión literal. Es indudable que ello repercute en que el estudiante sea inducido a buscar respuestas basadas sólo en su conocimiento de las estructuras lingüísticas, restringiéndose así sus capacidades y posibilidades constructivas.

En consecuencia, durante el esfuerzo realizado por alcanzar el proceso constructivo de la comprensión hubo una marcada tendencia a elaborar representaciones semánticas muy previsibles, lo que probablemente se deba a que la tarea exigida a los informantes no les permitió efectuar extensiones significativas más elaboradas.

No obstante, esas debilidades, las bondades y ventajas del PROLECS, son indiscutibles pues está concebido para motivar a los participantes a adquirir y consolidar habilidades en lectura y escritura. Otorga un papel preponderante a los padres como mediadores para orientar y acompañar, desde el hogar, los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, además, pone a prueba el valor agregado que aportan los principios de la educación a distancia. Es posible que durante la ejecución de la experiencia, en el Centro Local Mérida, no se haya cumplido a cabalidad con algunos procedimientos esenciales que pudieron garantizar el éxito total del programa, como por ejemplo sólo se realizó un taller con los representantes para capacitarlos, la complejidad del proceso exige más tiempo de inducción, también hubo dificultades económicas que limitaron la

reproducción del material instruccional, así como el cumplimiento de las actividades extracurriculares (danza, teatro, fútbol, aprendizaje de idiomas) de los participantes, limitaron su dedicación al programa. Adicionalmente, las asesoras que tuvieron la responsabilidad de implementar la experiencia de aprendizaje tienen una dedicación de Medio Tiempo, ello limitó el seguimiento y la retroalimentación del proceso

Sin duda que la intervención de los padres durante la experiencia fue muy productiva, quizá el no alcanzar el éxito total tenga que ver con la no consolidación de una metodología de trabajo con adultos para facilitar su labor como apoyo educativo, otro elemento desfavorable es que hubo desconocimiento acerca de las realidades sociales que enfrentan esas familias.

Cabe destacar que es bastante complicado tener el control total de estos aspectos y quizá todavía nos encontramos atados a una visión que no permite valorar, en toda su potencialidad a las familias como educadoras y agentes claves para apoyar el proceso de escolarización, pero ha sido un aprendizaje que abrió caminos para que la familia se enrumbe hacia la toma de consciencia de la importancia de su mediación para garantizar un apoyo efectivo en todos los procesos educativos.

Por último, es esencial entender que la lengua escrita es garantía de instrucción, de crecimiento y desarrollo; por ello, su aprendizaje debe ser un proceso permanente en el que el núcleo familiar tiene que dejar de ser un espectador para convertirse en un actor. ©

Teresa Molina Gutiérrez. Magister en Lingüística y Doctora en Lingüística, egresada de la Universidad de Los Andes. Profesora Jubilada Titular de pregrado y postgrado a dedicación Exclusiva del Centro Local Mérida de la Universidad Nacional Abierta (UNA), fue fundadora y coordinadora del Grupo de Investigación: Innovaciones y Medios Instruccionales de la UNA. Investigadora acreditada al PEII, ganadora del premio CONABA. Docente en cátedras como: Lengua y Comunicación, Lingüística Aplicada, Enseñanza de la Lengua, Lectura y Escritura de textos académicos. Participante como ponente, conferencista y tallerista en eventos de investigación nacionales e internacionales.

Bileide del Valle Rendón. Licenciada en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje, egresada de la Universidad Nacional Abierta. Magíster en Ciencias Mención Orientación de la Conducta. Personal Jubilado del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Personal ordinario Asistente de la Universidad Nacional Abierta, Centro Local Mérida como asesora de la carrera Licenciatura en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje. Actualmente realizando tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) del Doctorado en Educación. Ha participado como Ponente y facilitadora de talleres en Eventos y Congresos educativos a nivel nacional.

Referencias

- Arnaez, Pablo (2009). La lectura y la escritura en la educación básica. *Educere* [online], vol.13.n°45, 289-298. [Disponible en <http://www.scielo.org.ve>]. [Consultado el 25-01-2013]
- Alliende, Felipe; Condemarín, Mabel.(1986). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Bolívar, Adriana. y Beke, Rebecca. (Comp.) (2011). Lectura y escritura para la investigación. Caracas: Universidad Central de Venezuela

- Burrows, Fernando y Olivares, Marcela. (2006). Familia y proceso de aprendizaje. Estudio de prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes. Villarrica, Chile: Pontificia Universidad de Chile
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (2002). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Del Valle, Lourdes (2007). Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de Escuela Básica. Estudio de caso descriptivo sobre educadores venezolanos. Barcelona: Tesis doctoral no publicada de la Universidad de Barcelona
- Estéfano, Rebeca, Guía, Silvana y Martín, María. (2006). La lengua escrita y el entorno social: una experiencia innovadora en el ámbito de la Universidad Nacional Abierta. Caracas: UNA
- Ferreiro, Ramón. (2006). Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo. México: Trillas
- Goodman, Kenneth. (1996). La lectura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA
- Hernández, Gerardo. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*. V.27, n° 107, 85-117
- Leal, Néstor. (2004). Estimulación de la Escritura Espontánea y Creativa. Orientaciones generales para las actividades del PROLECS-UNA. Caracas: Universidad Nacional Abierta
- Lomas, Carlos. (2006). Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse. Bogotá: Magisterio
- Martínez, Ana (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali, Colombia: Universidad del Valle
- Navarro, Gracia., Vaccari, Pamela, y Canales, Tatania. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de Enseñanza Aprendizaje. La perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol X, n 1,35-49
- Pérez, Jesús. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, p.121-138
- Sánchez, Jesús. (2007). Saber escribir. México: Aguilar
- Solé, Isabel. (1994). Estrategias de lectura. Barcelona: Aique
- Smith, Frank. (1997). Para darle sentido a la lectura. Buenos Aires: Aique
- Vance, Christopher, Smith, Patrick y Murillo, Luz (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia. Influencias en el desarrollo de la lectoescritura y de sus hijos. *Lectura y Vida*, 28 (3),6-17
- Vieytes, Marta y López, Susana. (1992). *Experiencias de lecto-escritura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Actilibro.
- Vygotsky, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.